



**HAL**  
open science

## Quatre approches pour une question : comment se servir de l'expérience ?

Anne-Lise Ulmann

### ► To cite this version:

Anne-Lise Ulmann. Quatre approches pour une question : comment se servir de l'expérience ?. Éducation permanente, 2023, 236, pp.69-80. <10.3917/edpe.236.0069>. <hal-04276018>

**HAL Id: hal-04276018**

**<https://hal.science/hal-04276018v1>**

Submitted on 23 Jan 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



## Quatre approches pour une question : comment se servir de l'expérience ?

**Dans le domaine de la formation professionnelle** des adultes, l'expérience est une notion fréquemment employée mais son sens et ses usages restent peu circonscrits. Si la notion se trouve aujourd'hui banalisée, devenant presque, avec la loi de 2002 sur la VAE, un allant-de-soi dans les pratiques de formation, elle n'en constitue pas moins un objet complexe. Le processus de « dignification des savoirs expérientiels » (Lochard, 2007) qui en découle vient en effet heurter une hiérarchie des savoirs qui, dans nos sociétés occidentales, fait prévaloir les connaissances scientifiques sur les savoirs pratiques, ceux-ci relevant plutôt d'un « monde inférieur de la connaissance » (Delbos et Jorion, 1990). L'expérience comporte dès lors une dimension qui perturbe et vient questionner la hiérarchie des savoirs bien établie dans l'histoire des sciences. Comment comprendre cette notion et quelle transformation produit-elle vraiment pour la formation ?

Les quatre textes proposés par *Éducation permanente* sont de ce fait assez représentatifs des tensions et des usages de la notion et rappellent utilement tout l'intérêt mais aussi toutes les prudences qu'il faut avoir quand on mobilise ce terme. Après une brève présentation de chacun des textes du corpus, nous les analyserons à l'aune de trois questions visant à cerner les problématiques auxquelles se confrontent les formateurs et les chercheurs en mobilisant cette notion dans leurs pratiques de travail. Notre première question portera sur la construction de l'expérience et sa contribution au développement professionnel. Dans la mesure où, pour agir de manière compétente, l'expérience est souvent requise comme préalable mais où l'action est aussi un moyen pour constituer l'expérience, quand et comment se construit-elle ? Comment porte-t-elle à conséquences sur l'action ? Notre deuxième question portera sur la prise en compte de la subjectivité dans la construction des savoirs : quelle place accorder aux savoirs sensibles et au corps dans l'expérience ? Quelles modifications dans le rapport aux savoirs induit la prise en compte de la subjectivité ? Enfin, nous interrogerons l'expérience comme ressource pour développer la créativité et faciliter le développement d'une éthique de travail. Nous concluons cette synthèse sur les enjeux sociopolitiques de l'usage de cette notion.

---

ANNE-LISE ULMANN, maître de conférences HDR au Conservatoire national des arts et métiers, membre du Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD), EA 4132 (anne-lise.ulmann@lecnam.net).

## L'expérience, une notion ambivalente

Les textes proposés pour cette recension ont été écrits entre 1989 et 2014. Le quart de siècle qui sépare le texte de Pierre Dominicé et celui de Mathias Girel montre certaines récurrences mais aussi des oppositions dans les manières d'appréhender la notion. Ils conduisent à constater l'importance de ce terme pour la formation et les difficultés structurelles auxquelles il confronte.

Le texte de P. Dominicé, le plus ancien du corpus, reste d'une actualité étonnante. L'auteur s'attache à saisir les liens entre l'apprentissage et l'expérience. Pour cerner plus précisément ce rapport, P. Dominicé revient sur les deux lignées qui font de l'expérience une notion ambivalente, « autant levier qu'obstacle ». Il rappelle d'abord notre « héritage rationaliste » qui tend à conforter l'idée d'« une coupure entre apprentissage et expérience » pour mieux faire entrer l'élève « dans la codification d'un savoir objectivement délimité ». Puis il évoque le pragmatisme qui va envisager « l'expérience comme le matériau indispensable à la dynamique de l'apprentissage ». La connaissance n'est pas considérée comme superflue ; elle est soumise à la pertinence qu'elle revêt dans l'expérience. En tant qu'enseignant-chercheur formant essentiellement des adultes, Dominicé présente la « biographie éducative », qui est une invitation à faire l'expérience d'un récit dans un style personnel » dégagé des normes académiques. Il appréhende cette forme de narration comme une situation éducative où « l'expérience est voulue par l'apprentissage mais l'apprentissage reste ouvert à l'expérience ». Il note cependant que « l'articulation entre apprentissage et expérience [étant] toujours tributaire de la dynamique propre à l'histoire de vie de chacun », le rapport entre les deux, relève d'un véritable « défi » qui, à l'opposé de modèles prescriptifs, nécessite un « bricolage réflexif » permettant un enrichissement mutuel de ces deux pôles. Si le texte montre tout l'intérêt de travailler une approche pédagogique à partir de l'expérience, il souligne également les risques d'un usage trop simplifié de la notion qui peut renforcer le « formalisme de l'apprentissage ».

Suivant un ordre chronologique, le texte d'Yves Schwartz, en 2004, est écrit dans un contexte social où la formation des adultes est percutée par une « petite révolution<sup>1</sup> », celle de la loi sur la validation des acquis de l'expérience. S'interrogeant sur la fonction formatrice de l'expérience, Y. Schwartz en vient à questionner la notion même d'expérience. Dans un premier temps, il resitue la double lignée de l'expérience dans la philosophie en interrogeant pour chacune de ces approches la dimension formative de l'expérience. La première orientation, plutôt positive, sépare la connaissance de l'expérience qui devient, avec Kant, « l'horizon de toute connaissance » ; avec Hegel, cette distinction entre connaissance et expérience tend à s'abolir et « l'expérience est la genèse même du savoir ». C'est avec

1. Vincent Merle, interviewé par Nathalie Queruel, *Le Monde Campus*, 13 mai 2003.



cette deuxième tendance que, selon Y. Schwartz, le concept « s'affadit » au sens où il perd la mise en tension entre le savoir et l'expérience pour devenir « une praxis marxiste et marxisante ».

La seconde lignée plus critique, celle des empiristes, envisage l'expérience comme « routine » et considère que le savoir « se fabrique par accoutumance, par association d'idées ». Ces deux lignées ne permettent pas d'articuler pertinemment le savoir et l'expérience. Schwartz propose donc de repenser la notion d'expérience à l'aune des sciences du travail. Il développe le point de vue de l'ergologie et invite à distinguer l'expérience du travail et le travail comme expérience. À partir des concepts de l'ergologie (« corps-soi », « dramatique usage de soi », « savoirs investis »...), il réinterroge la dimension formatrice de l'expérience et l'envisage comme un problème de « double anticipation ». Cette approche renouvelée du concept d'expérience en philosophie le conduit à s'inquiéter d'usages délétères, plus politiques que scientifiques, de la validation des acquis de l'expérience, qui pourraient conduire à mettre en équivalence des « morceaux de formation et des morceaux de savoirs investis », empêchant la « confrontation féconde » de ces deux pôles.

La contribution de Florence Osty est de nature différente. Elle se fonde sur une recherche menée à la Protection judiciaire de la jeunesse auprès d'éducateurs en formation. Sollicitée sur le statut de l'expérience d'éducateurs bénéficiant d'un processus d'intégration plus court compte tenu de leurs expériences antérieures, elle étudie le dispositif de formation proposé et la manière dont ces jeunes professionnels interprètent leurs expériences antérieures. Contrairement aux travaux sociologiques plus anciens, F. Osty considère que l'expérience ne relève plus « d'un social surplombant qui imposerait son sens et ses modes d'action à ses membres », mais qu'elle requiert aujourd'hui une exigence de réflexivité pour concilier des logiques hétéronomes. En se référant aux travaux de Dubet, qui met en évidence l'injonction faite aux sujets à devenir « entrepreneur de soi », l'auteure cherche à rendre compte des formes actuelles de l'expérience en montrant la manière dont « l'individu est relié aux systèmes dans lesquels il évolue ». Reprenant les trois logiques d'action identifiées par Dubet – logique de l'intégration, logique de la stratégie et logique de la subjectivation –, elle les mobilise pour comprendre comment s'effectue la circulation entre elles. Son approche cherche à dépasser une lecture trop restrictive de l'expérience, souvent limitée à la conversion en savoirs qualifiés, pour s'intéresser à la manière dont les éducateurs vont transformer leurs expériences vécues en expériences sociales. Les résultats des analyses montrent que ce n'est pas l'expérience antérieure des éducateurs qui a été la plus déterminante pour acquérir le statut d'éducateur mais la manière dont ces professionnels débutants se sont adossés à cette première étape d'insertion pour investir leur nouveau rôle.

Enfin, Mathias Girel part des traductions qu'il considère comme insatisfaisantes du verbe anglais *to experience* pour identifier les sophismes que ces traductions peuvent engendrer sur l'expérience. Il ne questionne pas les sens et les usages

de l'expérience dans les sciences du travail comme le fait Y. Schwartz ; il se situe sur un plan de philosophie générale, en analysant les conceptions de l'expérience à partir des sources du pragmatisme et des apports de Dewey.

Il initie sa réflexion à partir du verbe *to experience*, dont « le sens profond » renvoie à un contexte religieux. Ce retour aux sources du pragmatisme lui permet de rappeler le point de vue de Dewey sur plusieurs sophismes : celui de « réduire l'expérience à la connaissance de cette expérience » ; celui de réduire celle-ci « au fait de faire l'expérience » laissant penser que ce processus se suffirait en lui-même ; enfin celui de penser que « l'expérience ne plonge dans la nature que pour ce qui est de la cognition ou notre rapport épistémologique à la nature ». M. Girel montre que, pour Dewey, l'expérience est « prise dans son environnement », incluant « les matériaux de la tradition tout autant que du cadre de vie local » ; elle est donc en même temps une définition de ce qu'est la culture ». Au regard de cette conception, la signification d'expérierence consiste à exprimer cette « transaction avec la nature, intégrant les faits affectifs, les émotions, la culture et l'essentiel de la vie morale et esthétique ». M. Girel distingue donc deux strates de l'expérience. Outre ces sophismes, il souligne que Dewey s'attache à ne pas confondre l'expérience et la connaissance ou la conscience d'avoir une expérience. Dewey ne se réclame pas d'une approche transcendantale, ne suppose pas qu'il y ait des conditions a priori de l'expérience ou de la connaissance ; il critique un certain idéalisme : une conscience finie et subjective arc-boutée sur le présent qui n'embrasse qu'une partie très limitée de la réalité.

Ces quatre textes, qui s'attachent à définir l'expérience et à en déduire des usages, portent peu le sceau de leur époque, tant les craintes évoquées dans le plus ancien peuvent se vérifier sur de nombreux sujets d'actualité de la formation (certification, AFEST, VAE...). Tous ces articles soulèvent donc des questions plus structurelles à partir d'approches très différentes, qui interrogent la notion d'expérience et les différents usages que nous pouvons en faire dans le cadre de la formation. Voyons comment chacun de ces auteurs considère l'expérience et en appréhendent la construction.

## Quelle place faire à l'expérience dans le développement de la professionnalité ?

La lecture de ces différents textes conduit d'abord au constat que l'expérience revêt plusieurs significations et renvoie à différents usages qui coexistent dans la manière de penser ou de faire référence à cette notion.

P. Dominicé réfléchit à la notion en lien avec l'acquisition de connaissances et l'apprentissage des adultes, Y. Schwartz la questionne par rapport aux sciences du travail, F. Osty l'envisage au regard des compétences et de la qualification des éducateurs de la PJJ. L'expérience semble donc étudiée au regard d'un champ de



pratiques assez vaste. Seul, M. Girel ne se réfère pas à un champ identifié et fait une présentation plus conceptuelle. Il rappelle cependant, à partir des travaux de Dewey, que « l'expérience engage a minima une transaction avec l'environnement [ou] une insertion dans une situation ». Il vient donc confirmer que l'expérience est souvent indissociable des objets sur lesquels porte l'analyse : « Comme l'histoire, elle est à la fois quoi et comment » et ce serait une erreur, de « couper cette unité, d'abstraire le comment du quoi... »

Cette conception de l'expérience qui invite à ne pas dissocier « manière et matière », selon l'expression de Stroobants (2009), constitue un point de débat entre les tenants d'une conception unifiée de l'expérience et ceux qui dissocient savoirs appris, savoirs formels et expérience. P. Dominicé illustre ces deux tendances et Y. Schwartz y revient à partir de l'histoire de la philosophie. Le premier, note que l'expérience peut être appréhendée en formation comme « un moyen d'apprentissage associé à une pratique » qui « intervient indépendamment de l'apprentissage pour le prolonger dans une activité pratique ». Cette approche, souligne-t-il, est plutôt celle d'une tradition française où « l'apprentissage et l'expérience ne semblent pas être situés sur un même plan ». Cette conception de l'expérience « peut venir enrichir l'apprentissage sans pour autant modifier l'enchaînement et les étapes de construction du développement mental ». Une telle approche prévaut encore fréquemment dans les conceptions de programmes de formation.

Y. Schwartz montre comment cette conception, que l'on pourrait qualifier de séparatiste, s'ancre dans une tradition philosophique qui valorise l'expérience comme « complément indispensable du pouvoir de l'entendement ». L'expérience est en effet d'abord limitée au travail de l'artisan qui produit des objets « utiles à la vie », mais cette production est considérée comme « un savoir-faire artisan, sans savoir théorique ». Plus tard, avec Kant, l'expérience sera reconnue comme « horizon de toute connaissance », mais ne sera pas considérée comme « formatrice » car seul l'entendement permet de penser.

Même si une meilleure connaissance des travaux du pragmatisme et de Dewey va contribuer à des approches renouvelées de l'expérience, on peut néanmoins constater que cette approche qui dissocie connaissance et expérience est fréquemment mobilisée dans les manières de penser la formation. En témoignent les conceptions dites « juxtaposées » des formations en alternance ou encore la persistance du clivage théorie et pratique.

À l'opposé de cette approche clivée de l'expérience, la philosophie de Hegel et par la suite les travaux des empiristes vont développer d'autres conceptions où le principe d'une continuité et celui d'interaction entre l'expérience et son objet sont centrales. M. Girel explicite la position de Dewey qui s'attache à comprendre les corrélations entre les faits et leurs significations. L'anglicisme *to experience* s'avère nécessaire pour mieux rendre compte de la double dimension de l'expérience portant à la fois sur les objets de l'expérience première mais aussi ceux de l'expé-

rience réfléchi qui fait voir autrement les objets premiers. Dans *Démocratie et éducation*, Dewey (1916) confirme que l'expérience suppose un effort de la pensée « en vue de découvrir les liens spécifiques qui unissent ce que nous faisons avec les conséquences qui en résultent, en une séquence continue. La discontinuité des actes et de leurs conséquences et, partant, leur séparation purement arbitraire, disparaissent pour céder la place à une situation unifiée en développement ».

Très différente de l'approche séparatiste, cette conception continuée de l'expérience a des traductions concrètes dans la manière d'envisager les trajectoires des personnes et la formation. F. Osty souligne ainsi que ce n'est finalement pas l'expérience en soi qui est déterminante pour s'insérer socialement en tant qu'éducateur, mais « la manière dont l'individu interprète l'expérience vécue pour la transformer en expérience sociale ». C'est donc le rapport à l'expérience, que Dewey nomme « l'expérience seconde », qui est centrale et non l'expérience en tant que telle.

Dans ses travaux sur l'apprentissage expérientiel, P. Dominicé montre que la valorisation de l'expérience professionnelle ne sert pas d'« intermédiaire » entre la théorie et la pratique mais qu'elle fait partie de la démarche de production des connaissances. La valorisation de l'expérience relève d'une « approche compréhensive » qui nécessite de comprendre comment les personnes prennent acte et interprètent les événements et les situations qui construisent leurs expériences. Elle ouvre pour les chercheurs de nouvelles perspectives pour comprendre comment des expériences vécues dans un domaine particulier (le travail, la formation...) peuvent venir enrichir, transformer, déplacer l'ensemble des expériences faites dans d'autres domaines.

Si ces quatre contributions se rejoignent sur l'intérêt de prendre en compte l'expérience dans la construction des savoirs, l'article d'Y. Schwartz marque plus de circonspection avec cette conception continuée de l'expérience. Sa distance critique porte non pas sur l'intérêt d'une « interfécondation des savoirs » mais sur la tendance à effacer les frontières entre expérience et savoir qui peut conduire à « affadir » le concept d'expérience en ne permettant plus la dialectisation de ces deux pôles.

## Quelle place faire à la subjectivité dans le rapport à l'expérience ?

Parce qu'elle mobilise le sujet dans son rapport au monde, l'expérience engage la subjectivité en faisant entrer le corps et les affects. Elle vient donc questionner non seulement le rapport aux savoirs et aux connaissances mais également le rapport au collectif : l'expérience relève-t-elle seulement d'une singularité ? Ces quatre textes ne développent pas tout à fait le même point de vue à ce sujet, même si ces quatre auteurs se retrouvent sur le fait que l'expérience engage l'investissement subjectif de chacun.



L'intérêt pour l'expérience dans la formation est relativement récent et comme l'a montré la loi sur la validation des acquis de l'expérience, sa prise en compte fait débat. Une des raisons de cette défiance tient à la manière dont, en France, apprendre « par corps » (Dejours et Gernet, 2012) déborde les cadres institués « d'un cursus scolaire largement dominé par la coupure entre apprentissage et expérience » (Dominicé). On peut aussi rappeler que le corps faisant l'objet en sociologie « d'une intense méfiance épistémologique » (Memmi *et al.*, 2009) parce qu'il peut conduire à sous-estimer les déterminations sociales des sujets, l'attention portée à ces dimensions de l'action a souvent été délaissée dans les analyses sociologiques. Le regain d'intérêt actuel pour l'expérience oblige d'une certaine manière à prendre en compte la subjectivité pour comprendre la manière dont les professionnels éprouvent et s'éprouvent dans leur activité.

Cette place faite à la subjectivité conduit M Girel à revenir aux origines du pragmatisme et de l'éducation. Il montre que l'histoire de la philosophie fait, de longue date, place à l'engagement des corps dans les manières d'appréhender le monde. Le substantif allemand *Erlebnis*, qui signifie « expérience vécue » au sens non pas « de constater froidement une chose qui se passe en dehors de nous mais d'éprouver, sentir en soi, vivre soi-même telle ou telle manière d'être », traduit ce rapport incarné à l'expérience. Par l'attention portée à ce qui est éprouvé, ressenti avant d'être pensé, l'*Erlebnis* confère à l'expérience une fonction de transformation qui engage le corps tout entier, et pas seulement les fonctions supérieures de la pensée. Cette corporéité de l'expérience est mise en lien par M. Girel avec la notion de « conversion » pour exprimer la transformation qui modifie en profondeur le regard sur le monde. Les liens entre l'expérience et la « conversion » s'établissent à partir de la définition de cette dernière, qui est vue comme une transformation profonde où « le moi se sent modifié jusque dans son fond ». L'expérience, comme la conversion fait donc référence à la découverte « des vérités senties et vécues avant d'être pensées » (Bergson, 2011, cité par Girel) engendrant, à l'identique de la conversion religieuse, une transformation du regard et du rapport au monde. Cette référence à la conversion, importante pour le pragmatisme, est fréquemment évoquée concernant l'éducation et l'apprentissage en raison des mutations qu'ils produisent. M. Fabre rappelle qu'avec le christianisme, les figures de l'apprendre sont appréhendées comme « un processus de sécularisation », « de conversion lente » qui confère souvent, notamment chez Durkheim, un caractère sacré à l'éducation. (Fabre, 2008).

Cette approche historique de l'*Erlebnis* est également présente, *mutatis mutandis*, pour l'ergologie développée par Y. Schwartz. Confronté à des situations, le sujet éprouve, ressent et va cristalliser des savoirs qui, selon Schwartz, ne se « conscientisent pas dans l'instant » mais confrontent à ce qu'il nomme « l'énigme des corps ». Cet incernable qu'il qualifie de « corps-soi » mêle des connaissances sensibles et intelligibles, nos histoires singulières et collectives, « nos engage-

ments » et, *in fine*, « fait expérience ». L'expérience serait pour l'ergologie l'aboutissement d'un processus complexe, qui engage le corps comme l'ensemble des déterminants individuels et sociaux de la personne.

F. Osty souligne que « la subjectivité est le point de départ pour cerner l'expérience car elle n'existe pas sans l'interprétation que les acteurs peuvent en faire ». Considérant le développement de la professionnalité des éducateurs, elle se réfère à la clinique de l'activité (et non à la sociologie) pour l'appréhender : « L'expérience est source d'enseignement et de transmission comme "épreuve subjective" à condition qu'elle soit le moyen de se mesurer aux nouvelles épreuves de l'existence professionnelle » (Clot 1998, cité par Osty). Elle précise notamment « que les savoirs professionnels incorporent des savoirs tacites » et en déduit que c'est « cette capitalisation des expériences et leur conversion en ressources mobilisables [qui] définit le professionnel expérimenté par rapport au novice ».

Ces approches de l'expérience établies à partir d'une conception multisensorielle du savoir engageant la subjectivité des sujets ne s'effectuent pas simplement par exposition ou imprégnation du milieu ; elles requièrent, pour chacun de ces auteurs, un travail soutenu pour engager « la conversion ». Celle-ci ne relève pas de l'extase mais suppose un investissement permettant de « renforcer cette fonction exploratoire de l'expérience en reconnaissant la valeur des apprentissages qui peuvent en découler » (Dominicé). Redonner une place à la subjectivité et « aux savoirs investis ou sensibles » ne conduit donc pas à se détourner du « pôle des savoirs formels » (Schwartz) ou à confondre « connaissance et expérience » (Girel). Sur le plan pédagogique, Dominicé rappelle que, « sans mobilisation d'une réflexion nourrie d'un savoir détaché de l'expérience, celle-ci n'a pas valeur d'apprentissage ». L'important pour lui est d'arriver à « faire de l'approfondissement de l'expérience une occasion d'apprentissage ». Schwartz montre qu'un travail de l'expérience s'avère nécessaire pour faciliter « une interfécondation » des savoirs et Osty souligne l'importance de la réflexivité pour « effectuer un travail de réinterprétation » de l'expérience sociale.

Ce constat d'un nécessaire travail de l'expérience conduit Y. Schwartz à considérer qu'il y a « quelque chose de partiellement antagonique ou problématique entre le langage et l'activité ». Il souligne la difficulté de ce travail qui consiste à mettre en mots l'expérience parce que « pour le professionnel compétent, agissant dans les situations sans même y réfléchir, ces savoirs investis relèvent d'un « inconscient provisoire » qu'il n'explicite pas spontanément et dont il n'a pas nécessairement besoin pour agir ». Leur mise en mots engendre « un travail sur soi-même » dans un double sens : se découvrir soi-même et face aux autres. Elle s'effectue dans un véritable « corps-à-corps avec les objets qui introduit une dynamique produisant un changement d'état des acteurs et créant une redistribution des connaissances sur eux et sur les objets » (Marcel, 1996). Ainsi ces savoirs produits à partir et par l'intermédiaire des sens nécessitent-ils d'établir ce que Dewey (1916) nomme un « lien rétros-



pectif et prospectif entre ce que nous faisons aux choses et le plaisir ou la douleur que les choses provoquent en nous en retour, en conséquence de nos actions ».

F. Osty n'aborde pas la mise en mots de l'expérience et de ses complexités mais insiste sur la nécessité d'une « maturation » de l'expérience. Elle s'attache à la dimension temporelle pour permettre une « capitalisation des expériences et leur conversion en ressources mobilisables ». L'approche développementale de l'expérience qu'elle présente à partir de l'analyse des trajectoires des éducateurs qu'elle étudie se fonde sur un autre présupposé, celui de ne pas considérer l'expérience dans un rapport singulier et individuel au monde. L'expérience de ces éducateurs s'est construite non pas dans un « isolat relationnel » mais au travers « d'espaces d'échanges intersubjectifs » permettant de mettre en débat et d'analyser l'action éducative. La dimension solipsiste de l'expérience renvoyant à la subjectivité de chacun se trouve donc dépassée par « ces regards croisés sur une même situation, invitant chacun à se décentrer pour mieux appréhender des situations complexes à saisir car faisant intervenir de multiples paramètres ». Ainsi, à rebours d'une représentation très individuelle de l'expérience, elle montre que la « socialisation professionnelle s'enrichit de toutes les sources d'expériences sociales qui jalonnent les parcours des individus ». P. Dominicé souligne également le fait que dans le travail de l'expérience, « l'effort d'interprétation qu'il requiert invite en outre au dialogue ».

Concernant cette dimension plus partagée de l'expérience, Y. Schwartz développe un autre point de vue. Selon lui, « l'expérience ne doit pas être un concept générique, il faut pouvoir l'individualiser à travers des situations et des parcours toujours en partie singuliers ». Il s'attache ainsi à garder active la dialectique savoir/expérience pour « ne pas absorber l'expérience dans le savoir ni le savoir dans l'expérience... ». Revenant sur les dimensions « toujours en partie inassignables » des situations de travail, il souligne l'importance de l'expérience et des « normes antécédentes » pour agir en situation réelle de travail. Ce couplage inédit entre « normes antécédentes » et dimension « inassignable » de l'activité relève de l'expérience qu'il différencie ici de l'expérimentation. Pour lui, cette dernière est circonscrite, souvent avec un protocole qui doit être respecté, alors que l'expérience constitue un « processus jamais achevé » ; elle relève de la rencontre et de l'inédit, même si elle se fonde sur des savoirs et des routines acquises antérieurement.

Sur ce point, le désaccord est patent dans la manière d'appréhender l'expérimentation avec les conceptions de Dewey que présente M. Girel. Distinguant « deux strates à l'expérience » : les objets de l'expérience « première » et ceux de l'expérience réfléchie ou « seconde », qui ne sont pas séparés mais dans un rapport de « correction réciproque », Dewey refuse la coupure entre « expérience subjective » et « événement objectif ». De ce fait, il confère autant d'importance à l'expérience qu'à l'expérimentation qu'il envisage comme « une expérience dans sa dimension publique collective, objective dont la solidarité avec un bloc théorique ne fait pas de doute... ». L'opposition entre l'expérience qui serait davantage sur les dimensions

singulières et l'expérimentation, plus « abstraite ou générale » ne fait pas sens dans l'approche de Dewey, puisque ces deux dimensions de l'expérience interagissent l'une avec l'autre. On peut donc constater que les deux philosophes n'envisagent pas l'expérience de la même manière : Y. Schwartz, en développant l'ergologie, s'attache à prendre en compte la dimension historique du sujet donne la primauté à l'individu, même si ce dernier qui intègre forcément une part de son histoire sociale, sans que celle-ci soit forcément bien identifiée. Cette part singulière maintient l'écart entre expérience et expérimentation ; M. Girel, en présentant les conceptions de Dewey, souligne que « l'expérimentation n'est pas plus passive qu'active, elle n'est pas abstraite et générale là où "expérimenter" ne concernerait que le singulier, elle met en échec cette opposition ».

Si l'expérience redonne une place à la subjectivité et permet de prendre en compte le sensible, le temps, la relation de présence dans la manière de s'engager dans le travail, elle laisse le débat ouvert sur la place à accorder aux dimensions individuelles et collectives de sa construction, et conduit à des conclusions très différentes en fonction de la manière de penser la césure entre expérience, connaissance et expérimentation.

## L'expérience contribue-t-elle au développement de la professionnalité et de la créativité ?

En dernier lieu, il convient de porter l'attention sur la manière dont ces quatre auteurs envisagent l'expérience pour le développement de la formation et de la professionnalité. L'expérience peut-elle contribuer à un renouveau des savoirs et du rapport au monde ?

Enseignant à des adultes, P. Dominicé questionne les liens entre apprentissages et expérience, et constate que leur « interdépendance est difficile à trouver ». Il remarque que l'expérience, dans la mesure où elle est rattachée à la singularité d'une situation et tient compte de l'implication personnelle, intéresse peu la recherche. Si ce point de vue a évolué, l'idée persiste toujours que l'expérience relève d'un apprentissage pratique et non conceptuel, souvent aussi de moindre qualité. Cette valorisation en demi-teinte est également soulignée par F. Osty, qui note le sentiment chez les éducateurs qualifiés d'un « outrage fait à la profession » (Dubar et Tripier, 1998), lorsqu'il s'est agi d'intégrer sur un cursus de formation plus court des personnes non qualifiées mais avec de l'expérience. Les deux auteurs soulignent l'importance de l'expérience soit « pour s'autoriser à intervenir dans un discussion » (Dominicé), soit pour endosser un nouveau rôle professionnel et obtenir un statut. (Osty).

De manière cohérente avec une conception qui ne sépare pas apprentissage et expérience, P. Dominicé fait réaliser des écrits biographiques à des étudiants et constate « que le processus de formation se constitue dans l'articulation entre apport éducatif externe et un travail personnel d'appropriation ». Cet exercice est présenté



sur un plan pédagogique comme une « invitation à faire l'expérience d'un style de narration personnelle dans un contexte académique [...] L'expérience est donc voulue par l'apprentissage, mais l'apprentissage reste ouvert à l'expérience ». Cette ouverture vers l'inconnu de l'expérience donne la possibilité d'un « renouveau » pour les personnes et pour les collectifs. F. Osty décrit les modalités de formation et d'accompagnement mises en œuvre pour exercer la fonction. Elle souligne que « la dynamique du développement des compétences est un processus continu qui s'origine dans le parcours de formation et se poursuit tout au long de la trajectoire professionnelle ». Cette « professionnalisation au long cours » s'effectue continûment dans le cadre des activités habituelles de travail, « dans un espace d'échange intersubjectif permettant des « regards croisés sur des mêmes situations » ; elle se poursuit aussi en parallèle de l'activité de travail avec la formation professionnelle et se déploie au-delà de l'institution avec des mobilités géographiques et fonctionnelles, d'où l'importance d'un ancrage territorial. Dans ce cas, la prise en compte de l'expérience s'avère indissociable du processus de développement de compétences. Il semble alors intéressant d'« adopter différents points de vue pour saisir la nature de l'expérience, en délimiter les contours et l'interpréter selon un schéma ouvert ».

Les contributions de Y. Schwartz et de M. Girel, moins directement orientées vers l'action, montrent que l'expérience n'est pas « naturellement » apprenante. M. Girel souligne, à partir des travaux de Dewey sur la connaissance et l'expérience, que le contenu de l'expérience ordinaire « doit s'en trouver enrichi et non appauvri », alors que, bien souvent, « la réduction à la connaissance ou la conscience est un terrible appauvrissement ». Il confirme que certaines formes d'empirisme qui relèvent des sophismes étudiés contribuent à un « appauvrissement de l'expérience ». Une part de l'expérience reste donc inaccessible : réduire l'expérience du mouchoir à sa perception ne permet pas de comprendre l'expérience que vit Othello en percevant le mouchoir offert à Desdémone. Cette limite d'un empirisme simplifié fait écho au point de vue critique de Y. Schwartz sur certains courants des sciences cognitives : « À réduire l'expérience à ce qui est spontanément mis en mots, en raisonnements clairs pour tout le monde, on laisse de côté une part énorme de ce que constituent les savoirs et les compétences dans l'expérience. » Son point de vue sur la dimension formative de l'expérience reste nuancé si la notion d'expérience devient de plus en plus englobante : « L'expérience est devenue tellement majeure qu'elle a étouffé la problématique de sa vertu “formatrice” ».

Cependant, la perspective ergologique souligne l'importance de ne pas « délaissier », voire « mépriser », ces « savoirs investis » car cela « fera crise à un moment ou à un autre ». Il s'agit de « tenter de les déplier » pour les réarticuler aux savoirs formels et favoriser ainsi une relation d'interfécondation à partir d'un dispositif d'intervention nommé par les acteurs de ce courant « dispositif dynamique à trois pôles », qui va « considérer, faire parler ces savoirs d'expérience investis et, à partir de là retravailler, retailler les concepts plus formels ».

On peut donc constater que les quatre contributions s'attachent à prendre en compte les savoirs « investis » ou « sensibles » en reconnaissant les complexités qui émanent de ces différentes démarches. En identifiant la dynamique porteuse des apprentissages liés à l'action mais aussi les écueils que ces démarches peuvent engendrer, on repère que ce rapport aux savoirs de l'action n'est pas sans enjeux sociaux et politiques. En revenant sur la fonction formatrice de l'expérience et sur la place des savoirs qui en émanent, ces quatre textes conduisent à interroger les mobiles de ces questionnements. Au-delà, le débat implicite n'est-il pas celui qui donne la primauté à un certain ordre des choses, à une hiérarchie des savoirs tendant à reléguer l'expérience à un rang subalterne ? Les savoirs savants et les savoirs profanes ont-ils vraiment la même valeur ? Quels savoirs sont socialement légitimes : ceux construits à partir des situations et de l'engagement des personnes, ceux qui s'imposent à partir des disciplines ? Ne voit-on pas, dans ces manières d'interroger l'expérience, des interrogations plus politiques visant à relégitimer celles et ceux qui peinent socialement à faire valoir leur place ? Ces savoirs « investis », « sensibles », auxquels on n'accède jamais pleinement, ne sont-ils pas ceux qui contribuent au renouveau de l'activité de travail en dépit de systèmes organisationnels peu stimulants ? Le « bricolage réflexif » auquel s'adonne P. Dominicé pour travailler l'interfécondation des savoirs et des expériences avec les adultes qu'il forme n'est-il pas une nécessité dès lors que l'expérience est au cœur d'enjeux de transformation ? ◆

## Bibliographie

- BERGSON, H. 2011. *Sur le pragmatisme de William James*. Paris, Puf.
- CLOT, Y. 1988. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, Puf.
- DELBOS, G. ; JORION, P. 1990. *La transmission des savoirs*. Paris, Éditions de la MSH.
- DEWEY, J. 1916. *Démocratie et éducation*. Suivi de *Expérience et éducation*. Paris Armand Colin, 2011.
- DEJOURS, C. ; GERNET, I. 2012. « Travail, subjectivité et confiance ». *Nouvelle revue de psychosociologie*. N° 13, p. 75-91.
- DUBAR, C. ; TRIPIER, P. 1998. *Sociologie des professions*. Paris, Armand Colin
- DUBET, F. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris, Le Seuil.
- FABRE, M. 2008. « L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation ? ». *Recherches en éducation*. N° 5, p. 33-44.
- LOCHARD, Y. 2007. « L'avènement des savoirs expérientiels ». *Revue de l'IRE*. N° 55, p 79-95.
- MARCEL, J.-C. 1996. « Compte rendu du livre de C. Bessy et F. Chateauraynaud, *Experts et faussaires, Pour une sociologie de la perception* ». *Genèses*. Vol. 4, n° 1, p. 164-166.
- MEMMI, D. ; GUILLO, D. ; MARTIN, O. 2009. *La tentation du corps*. Paris, Éditions de l'EHESS.
- STROOBANTS, M. 2009. « Dénouer les ficelles du métier pour connecter les savoirs formels et informels ». *Techniques et culture*. N° 51, p. 164-179.